

Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

An Evaluation of Physical and Relational Aggression During Preschool Period in Relation to Some Variables

Hatice UYSAL**

Çağlayan DİNÇER***

Hacettepe Üniversitesi

Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların akranlarına uyguladıkları fiziksel ve ilişkisel saldırgan davranışların çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış nicel bir araştırmadır. Çalışmada Ankara İli'nde MEB'e bağlı iki anaokuluna devam eden 60-72 aylık 121 çocuk (56 erkek, 65 kız) ve bu çocukların 6 öğretmeni yer almıştır. Değişkenlerin Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu alt boyutlarından aldıkları toplam puanların üzerindeki etkileri t-testi ve ANOVA ile incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların fiziksel saldırganlık puanları erkek çocuklarda ve 15 yıllık mesleki deneyim süresine sahip öğretmenlerin çocuklarında daha yüksek çıkmıştır. Bunun yanı sıra, ilişkisel saldırganlık puanlarının ise ortaöğretim mezunu babaların, eğitim alanında çalışan annelerin ve 15 yıllık mesleki deneyim süresine sahip öğretmenlerin çocuklarında daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlişkisel saldırganlık, fiziksel saldırganlık, sosyal davranış, okul öncesi dönem.

Abstract

This study was aimed to reveal the relationship among some variables and physical-relational aggressive behaviours which preschoolers act to their peers. 121 children (60-72 months-old; 56 boys and 65 girls) and 6 teachers take part from two different independent preschools which depend on MoNE in Ankara. The effects of parameters on the total point taken from the sub-dimensions of PSBS-TF were studied by t-test and ANOVA. It was detected that physical aggression points of boys and children of 15 years old working experience of teachers, and relational aggression points of children's fathers graduated from secondary school, mothers worked about education and 15 years working experience of teachers were highest than others.

Keywords: Relational aggression, physical aggression, social behaviour, preschool period

Summary

Purpose

This study was a quantitative research which was aimed to reveal the relation among some variables and physical-relational aggressive behaviours which preschoolers act to their peers. Sub-goals of this study are given below:

* Bu çalışma Ç. Dinçer danışmanlığında H. Uysal tarafından yazılmış yüksek lisans tezinin bir bölümünü içermektedir. 1. Ulusal Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde (1-3 Haziran 2011, İstanbul, Türkiye) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör. Uzm. Hatice UYSAL. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, uysalh@hacettepe.edu.tr

*** Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, cdincer@education.ankara.edu.tr

Do sex, educational status of parents, working status of parents, family structure, birth order, number of siblings and working experience of teacher have significant difference on physical aggression?

Do sex, educational status of parents, working status of parents, family structure, birth order, number of siblings and working experience of teacher have significant difference on relational aggression?

Appropriate sampling method was used to create this study group. 121 children (60-72 months old) from two different independent preschools which depend on Ministry of National Education take place in Ankara. Data of this study was obtained by using Personal Information Form developed by researchers and Preschool Social Behavior Scale-Teacher Form (PSBS-TF) developed by Crick, Casas and Mosher (1997) and adapted Turkish culture by Şen (2009). For the reliability of the scale, on the data obtained from the Turkish children the Cronbach's alpha internal consistency coefficients, and also methods of test-retest reliability coefficients were used. The Cronbach's alpha internal consistency coefficients were 0.95 for the sub-dimension of physical aggression; 0.89 for the sub-dimension of prosocial behaviour; 0.90 for the sub-dimension of relational aggression; 0.51 for the sub-dimension of depressed affect. Test-retest reliability coefficients were 0.85 for the sub-dimension of physical aggression; 0.81 for the sub-dimension of prosocial behaviour; 0.73 for the sub-dimension of relational aggression; 0.56 for the sub-dimension of depressed affect (Şen, 2009). The effects of parameters on the total point about sex, number of sibling, educational status of parents, working status of parents, family structure and birth order taken from the subdimensions of PSBS-TF are studied by t-test and ANOVA. In case of one-way analysis of variance had a significant difference, Scheffe Test and Dunnet C Test were applied. 0.05 significance level was adopted to analyze the data.

Result

It's detected that on physical aggression sex and working experience of teachers; on relational aggression educational status of father, working status of mother and working experience of teacher have a significant difference. In addition, to it's found that on physical aggression educational status of mother and father, working status of mother and father, family structure, birth order and number of sibling; on relational aggression sex, educational status of mother, working status of father, family structure, birth order and number of sibling have not a significant difference.

Discussion

The results of this study on sex support results of some aggression studies on sex conducted with preschoolers in the literature (Branscum, 2001; Craig & Pepler, 1995; Gropper & Froschl, 2000; Karaca, Gündüz, & Aral, 2011; Marshall, 2007; Monks, Ortega Ruiz, & Torrado Val, 2002; Monks, Smith, & Swettenham, 2005; Ostrov & Keating, 2004; Özbey & Alisinanoğlu, 2009; Özkan & Çifci, 2010; Perren, 2000; Şen, 2009; Wonderlich, 2007). Although status of number of siblings do not lead to any significant difference in two types of aggression, in the study of Eslea & Smith (2000), Tremblay, Nagin, Séguin, Zoccolillo, Zelazo, Boivin, Périusse & Japel (2004) and Özbey & Alisinanoğlu (2009) there is a significant difference. This study which family structure do not have a significant difference on physical and relational aggressive behaviours shows parallels with relevant results of study of Özbey and Alisinanoğlu (2009). In addition, working experience of teachers has a significant difference in the negative direction on both physical and relational aggression.

Recommendation

In order to minimize aggressive behaviours among preschoolers, prevention programme packages are recommended which take into account working experience of teachers and culture.

Giriş

İnsanın sosyal bir varlık olması, onu diğer canlılardan daha özel bir yerde tutmaktadır. Bu özelliğin etkili bir şekilde kullanılabilmesi, insan yaşamının kritik dönemlerinin dikkate alınmasına bağlıdır. Bu dönemler arasında önemli bir yere sahip olan okul öncesi dönemde, insanın sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve sosyalleşmesi için farklı gelişim alanlarında yeterince desteklenmesi gerekmektedir. Çocuğun gelişiminde önemli rol oynayan kalıtsal etkenlerin yanı sıra, çocuğa sunulan çevresel uyaranlar, ebeveynlerin desteği ve ilgisi, içinde bulunduğu sosyal ortamların niteliği sosyalleşmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bunun yanı sıra çocukların evde veya okulda saldırgan davranışlara maruz kalmaları, öncelikle sosyal olmak üzere bütünsel gelişimini sekteye uğratabilmektedir. Çünkü farklı nedenlerle ortaya çıkan saldırganlıkla yüz yüze kalan çocuklar, bu durumdan hem fizyolojik (kaygı bozuklukları, karın ve baş ağrısı) hem de psikolojik (kâbus görme, özgüven ve benlik saygısı kayıpları) olarak olumsuz etkilenmektedirler (Sharp ve Smith, 2003).

İnsanlar tarafından gerçekleştirilen ve sosyal bir olgu olan saldırganlık (Coie, Cillessen, Dodge, Hubbard, Schwartz, Lemerise ve Bateman, 1999), çoğu kez karmaşık ve ayrıntılı davranışları içermektedir (Monks, Palermi, Ortega ve Costabile, 2011). Yaşamdaki hayal kırıklığı, öfke ve engelleri sindirmek için kullanılan ilkel bir savunma şeklidir (Bay-Hinitz, 2001). Saldırganlık, erken çocukluk yıllarında başlayan, bireyin yaşamı boyunca süren ve cezalandırılmaya ya da ortadan kaldırılmaya ihtiyaç duyulan problem bir davranış olarak da nitelendirilmektedir. Akran etkileşimleri için gerekli olan olumlu sosyal davranışların eksikliği ve bunun sonucunda ortaya çıkan olumsuz davranışların tekrarlanması, okul öncesi dönem çocuklarında görülen saldırgan davranışların nedenleri arasındadır (Bay-Hinitz, 2001; McGinnis ve Goldstein, 2003). Dolayısıyla, bir çocuğun saldırgan davranış sergilemesi sorunun üstesinden gelmek için genellikle daha iyi bir yol bilmemesinin sonucudur (Bay-Hinitz, 2001). Bununla birlikte saldırganlığın türleri de gelişimle değişmektedir; ancak küçük yaşta yüksek düzeyde saldırgan davranış sergileyen çocukların bu davranış eğilimleri zamanla sabit kalmaktadır (Kail, 2010). Yeni yürümeye başlayan çocukların istedikleri şeyleri elde etmek veya öfkelerini ifade etmek için fiziksel güç kullandıkları bilinmekte ve bu davranışları çevresindeki yetişkinleri kaygılandırmamaktadır. Oysa benzer kavga davranışları, ergenlerde görüldüğü zaman endişelenilmektedir (Joussement, Vitaro, Barker, Côté, Nagin, Zoccolillo ve Tremblay, 2008). Küçük çocuklarda doğal karşılanan bu davranışın erken yaşlarda fazlaca sergilenmesi çocuğun hem kendi hem de çevresi adına risk taşımaktadır. Çünkü saldırgan davranış, benlik saygısı, benlik kavramı ve kendini kontrol etmesi durumlarını zorlaştırmaktadır (Bay-Hinitz, 2001).

Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişimleri yeterince desteklenemeyen çocuklar okul dönemine geldiklerinde arkadaşlarıyla alay etme, takılma, zorbalık, saldırganlık gibi problem davranışlar gösterebilmektedir (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). Bunun yanı sıra saldırgan davranışlar, yalnızca beceri eksikliklerinin sonucunda oluşmamaktadır. Aynı zamanda duygusal problemlerin davranışlara yansıtıldığı ve saldırganlığın model alındığı, diğer çocukların, yetişkinlerin, televizyon programlarının veya bilgisayar oyunlarının gözlemlenmesi ile de ortaya konulmaktadır (Bay-Hinitz, 2001). Okul oyun alanlarının fiziksel koşulları ve donanımları da çocuklar arasındaki saldırgan davranışların sergilenmesinde etkili olmaktadır (Angulo, Neto ve Ortega, 2001). Erken çocukluk çağındaki çocukların çoğu, okulda kurban, seyirci veya zorba olarak saldırganlık eylemlerini deneyimlemektedirler (McGinnis ve Goldstein, 2003; Monks, Smith ve Swettenham, 2003).

Saldırganlığın bütün türleri okul öncesi dönemde kızlar ve erkekler arasında görülmekte ve ilköğretim yıllarında da devam etmektedir (Adams, 2008). Kızlar ve erkekler tarafından kullanılan saldırganlık türleri, dil becerileri ve sosyal yetkinlik düzeylerine göre farklılaşmaktadır (Alink, Mesman, van Zeijl, Stolk, Juffer, Koot, Bakermans-Kranenburg ve van Ijzendoorn, 2006). Ayrıca Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo ve Yershova'nın (2003) çalışmasında, çocuklar arasında yaşanan ilişkisel saldırganlık ile dil gelişimi arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Erkekler, kızlara göre saldırganlığın bütün türlerine daha sık başvurmakla birlikte (Pişkin,

2010; Salmivalli ve Peets, 2009), fiziksel ve sözel saldırganlık erkekler arasında daha yaygın görülmektedir (Doménech-Llabeira, Jané, Corbella, Ballespí, Mitjavila ve Canals, 2008; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Özkan ve Çifci, 2010; Tremblay, Nagin, Séguin, Zoccolillo, Zelazo, Boivin, Pélusse ve Japel, 2004). Kızların ise fiziksel saldırganlık yerine ilişkisel saldırganlığı kullanmaya daha meyilli oldukları bilinmektedir (Alink, Mesman, van Zeijl, Stolk, Juffer, Koot, Bakermans-Kranenburg ve van Ijzendoorn, 2006; Pişkin, 2010; Salmivalli ve Peets, 2009). Bu sayede kızlar bedensel zayıf yönlerini ilişkilerini kullanarak örtmekte ve kimi zaman kendilerinden fiziksel olarak güçlü olanlara bile söz geçirebilmektedir.

Erken çocukluk dönemindeki çocukların kardeşlerinin olması, fiziksel saldırganlık düzeylerinde önemli bir etkidir. Özellikle kendinden küçük kardeşi olan çocukların saldırgan davranışlar gösterme açısından risk taşıdığı bilinmektedir (Tremblay, Nagin, Séguin, Zoccolillo, Zelazo, Boivin, Pélusse ve Japel, 2004). Bir, iki, üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların saldırganlık düzeylerinin tek çocuklardan daha yüksek olduğu bilinmektedir (Dizman, 2003). Oysa Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) çalışmasında tek çocukların, kardeş sayısı fazla olan çocuklara göre daha fazla problem davranışlar sergilediği öne sürülürken, Alisinanoğlu ve Kesicioğlu'nun (2010) yapmış olduğu bir diğer çalışmada ise, kardeş sayısının saldırgan davranışlarla bir ilişkisi olmadığı bulunmuştur. Dizman'ın (2003) çalışmasında ise çocukların saldırganlık düzeylerinin doğum sırasına göre değiştiği ve ilk çocuklarda bu düzeyin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. İlk çocukların ailedeki büyük çocuğa atfedilen yetişkin rolü nedeniyle onlara diğer çocuklara oranla daha fazla sorumluluk verilmesi ve anne-babalarıyla daha fazla iletişim kurmaları, saldırgan davranışları sergileme düzeylerinin diğer çocuklardan düşük olmasına neden olmaktadır. Küçük çocukların ise duygusal ve fiziksel gereksinimlerinin daha fazla olması, dolayısı ile ilginin kendilerinde yoğunlaşması nedeniyle ortanca çocuklara nazaran daha az saldırgan davranışlar geliştirdiği ileri sürülmüştür. Bütün bunlara ek olarak ortanca çocukların sorumluluklarının ve yetişkinlik rollerinin daha az; duygusal ve fiziksel gereksinimlerinin küçük çocuktan sonra geliyor olması nedeniyle saldırganlık eğilimlerinin diğer kardeşlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) ile Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) çalışmalarında annelerin öğrenim düzeyinin çocuklarının saldırganlık düzeylerinde bir değişim yaratmadığı bulunmuştur. Tremblay, Nagin, Séguin, Zoccolillo, Zelazo, Boivin, Pélusse ve Japel'in (2004) çalışmasında ise düşük öğrenim düzeyine sahip olan annelerin çocuklarının, öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarına göre daha fazla fiziksel saldırganlık gösterdiği saptanmıştır. Aynı zamanda bu annelerin erkek çocukları kız çocuklarına göre daha çok saldırgan davranışlar sergilemiştir (Nagin ve Tremblay, 2001). Anne öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların saldırgan davranış gösterme sıklıklarının da düştüğü bilinmektedir (Dizman, 2003). Karaca, Gündüz ve Aral'a (2011) göre ise öğrenim durumu yüksek annelerin çocukları öğrenim durumu düşük annelerin çocuklarından daha fazla ilişkisel saldırganlık sergilemektedir. Annenin öğrenim düzeyi düştükçe çocuk yetiştirme ile ilgili tutumları da değişmekte, demokratik tutumlar yerini otoriter tutuma bırakmaktadır. Böylece katı bir denetim altında tutulan çocuklar, boyun eğme ve saldırganlık gibi yollarla kendilerini çevrelerine kabul ettirmeye çalışmakta ve kendi iç dünyalarını açıklamada güçlük çekmektedirler (Dizman, 2003). Bunun yanı sıra en yüksek saldırganlık oranının babası okuma-yazma bilmeyen çocuklarda görüldüğü bulunmuştur (Dizman, 2003). Ayrıca annelerin ve babaların fiziksel saldırganlık örneklerini evde sergilemeleri, hem erkek hem kız çocukların saldırgan davranışları kullanmalarıyla doğru orantılıdır (Sim ve Ong, 2005). Çekirdek, geniş ya da parçalanmış aile ortamında yaşayan çocukların saldırgan davranışlar sergilemesinde içinde bulundukları aile yapılarının bir etkisi olmadığı Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) yaptığı çalışmada ortaya çıkarılmıştır.

Çocukların sağlıklı iletişim ve problem çözme, özdüzenleme, kuralları dikkate alma, çevreye karşı duyarlı olma gibi tüm yaşamları boyunca kullanacakları becerilerin onlara okul öncesi dönemde kazandırılması, bu becerilerin daha kalıcı olmalarını sağlayacaktır. Bu davranışların kazandırılmasında ve olumlu sınıf atmosferinin oluşturulmasında öğretmenin kullandığı sınıf

yönetimi stratejileri önem taşımaktadır (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011). Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin değişmesiyle sınıf yönetiminde kullandıkları teknikler farklılaşabilmektedir. Mesleki deneyimin sınıfta saldırgan davranışların ortaya çıkmasında bir belirleyici olup olmadığı hakkında Dinçer ve Akgün'ün (2010) sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik deneyimleri 6 yıl ve üzeri olanların, 5 yıla kadar olanlardan daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Denizel Güven ve Cevher'in (2005) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini saptayarak bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceledikleri araştırmasında ise meslekte geçirilen yılın artmasıyla sınıf yönetimi beceri ortalamalarının da arttığı ancak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı bulunmuştur. Sadık'ın (2004) okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışları ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri belirlemeyi amaçlayan çalışmasında öğretmenlerin izledikleri yöntemlerin deneyimlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Bununla birlikte Yeşilyurt ve Çankaya'nın (2008) sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmasında mesleki deneyim değişkenine göre sınıf yönetimi niteliklerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Çocukların saldırgan veya olumlu sosyal davranışlar sergilemeleri, akranlarının onları arkadaş olarak seçmesinde önemli bir ölçüttür. Grup halindeyken akranlarıyla benzer davranışlar ortaya koyan çocukların grup içinde birbirlerinden kolaylıkla etkilendikleri ve bu davranışlarla gruba ait oluşuklarını pekiştirdikleri bilinmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012). Okul öncesi dönem, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı, çocukların yaşama uyum sağlamalarına esas oluşturacak temellerin atıldığı bir dönemdir. Bu nedenlerle okul öncesi dönem, tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir düzenleme yapılması gereken özel bir dönemdir (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011). Bu yüzden okul öncesi dönemde çocukların olumlu ve olumsuz sosyal davranışlarının belirlenmesi, çocukların gelişimleri konusunda bilgi edinme, destekleyici eğitim hizmetleri planlayıp uygulama ve gerektiğinde müdahalede bulunma açısından birincil önem taşımaktadır (Şen ve Arı, 2011). Kişiler üzerinde geleceğe dönük çok sayıda kötü etkilere sahip olan saldırganlık, olumsuz bir sosyal davranıştır. Fiziksel saldırganlıkla eşdeğer hatta daha fazla olumsuz etkiye sahip olan ilişkisel saldırganlık ise somut olarak gözlemlenememesi nedeniyle çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Oysa okul öncesi dönemdeki çocuklar arasında gün geçtikçe artış gösteren saldırgan davranışlar (Webster-Stratton, 2010), fiziksel boyut kadar ilişkisel boyutta da yaygın olarak görülmektedir. Bu dönemdeki çocuklar arasında yaşanan saldırganlığın, sonraki yaşamlarında olumsuz kalıcı izler bırakması sebebiyle bu davranışların sağaltılması ve önlenmesi için yetişkinlerin harekete geçmeleri gerekmektedir. Öğretmen, uzman ve araştırmacıların dikkatini konuya çekmek isteyen bu çalışma, bazı değişkenlerin okul öncesi dönemdeki çocukların akranlarına uyguladıkları fiziksel ve ilişkisel saldırgan davranışlar üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış nicel bir araştırmadır. Bu çalışmanın alt amaçları aşağıda yer almaktadır.

1. Fiziksel saldırganlık cinsiyete, anne öğrenim durumuna, baba öğrenim durumuna, anne çalışma durumuna, baba çalışma durumuna, aile yapısına, doğum sırasına, kardeşi olup olmamasına ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. İlişkisel saldırganlık cinsiyete, anne öğrenim durumuna, baba öğrenim durumuna, anne çalışma durumuna, baba çalışma durumuna, aile yapısına, doğum sırasına, kardeş olup olmamasına ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma, MEB'e bağlı iki bağımsız anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklar, öğretmenlerin bu çocuklar hakkında görüşleri ve ölçme aracının ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

Yöntem

Tarama türünde olan bu çalışmada çocuklara ilişkin demografik bilgilerin çocukların saldırganlık davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bir grubun özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar, tarama modeli ile yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturmak için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Eğitim, psikoloji, tıp ve daha birçok farklı disiplinde çalışan araştırmacılar, seçkisiz örnekleme yerine sıklıkla uygun örnekleme kullanılmaktadır. Uygun örnekleme, iyi tanımlanmış evrenden seçkisiz olarak çekilmemektedir. Bunun yerine araştırmacının kolayca ulaşabileceği katılımcılardan oluşmaktadır (Warner, 2008). Böylelikle Ankara İli'nde MEB'e bağlı iki bağımsız anaokulunda yer alan 60-72 aylık bütün gruplar (121 çocuk) çalışmaya dahil edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların %46.3'ü (n:56) erkek, %53.7'si (n:65) kız; %68.6'sı (n:83) ilk çocuk, %5.8'i (n:7) ortanca çocuk ve %25.6'sı (n:31) son çocuktur; %63.6'sının (n:77) kardeşi var, %36.4'ünün (n:44) ise kardeşi yoktur. Bu çocukların %87.6'sı (n:106) çekirdek, %10.7'si (n:13) geniş ve %1.7'si (n:2) ise parçalanmış aileye sahiptir.

Çalışmaya katılan çocukların annelerinin %32.2'si (n:39) ilköğretim, %40.5'i (n:49) ortaöğretim ve %27.3'ü (n:33) yükseköğretim mezunudur. Ayrıca %67.0'si (n:81) çalışmamakta, %12.4'ü (n:15) eğitim alanında, %6.6'sı (n:8) sağlık alanında, %14'ü (n:17) ise diğer alanlarda çalışmaktadır. Bu çocukların babalarının %19.8'i (n:24) ilköğretim, %43.0'ü (n:52) ortaöğretim ve %37.2'si (n:45) ise yükseköğretim mezunudur. Bu babaların %8.3'ü (n:10) eğitim alanında, %3.3'ü (n:4) sağlık alanında, %9.9'u (n:12) teknik alanında ve %78.5'i (n:95) ise diğer alanlarda çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların %16.5'i (n:20) 6 ay, %20.7'si (n:25) 1 yıl, %19'u (n:23) 2 yıl, %12.4'ü (n:15) 4 yıl, %14.9'u (n:18) 15 yıl ve %16.5'i (n:20) ise 21 yıl deneyimi olan toplam altı öğretmenin sınıfına devam etmektedirler.

Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Formu: Çalışma grubundaki çocukların özelliklerinin ayrıntılı olarak açıklanabilmesi amacıyla çocuklar ve ailelerine yönelik demografik bilgilerin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, devam ettiği okulun adı, çocuğun öğretmenin mesleki deneyimi, bu kurumdaki hizmet yılı ve mezun olduğu okulla ilgili bilgiler ile aile yapıları, çocuğun anne-babasının öğrenim ve çalışma durumu hakkında bilgiler yer almaktadır.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF): Özgün ölçek, Crick, Casas ve Mosher tarafından 1997 yılında ABD'de okul öncesi dönem çocukların sosyal davranışlarını öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeği cevaplayacak olan öğretmen, çocuğun belirtilen davranışları sergileyip sergilemediğini (hiçbir zaman (1) ile her zaman (5)) beşli Likert tipi derecelendirme ölçeğinden yararlanarak yapmaktadır. Özgün ölçeğin psikometrik özelliklerinin sınanması çalışmaları için temel bileşenler analizi ve varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda tahmin edilen fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranış, depresif duygulanım olmak üzere dört faktörden oluştuğu ve bu faktörlerin toplamda varyansın %81'ini açıkladığı saptanmıştır. Ölçeğin dört alt boyutuna ilişkin maddelerin faktör yüklerinin 0.62 ile 0.90 arasında değiştiği görülmüştür. Buna ek olarak ölçeğin her bir alt boyutu için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış ve ilişkisel saldırganlık için 0.96, fiziksel saldırganlık için 0.94, olumlu sosyal davranış için 0.88, depresif duygulanım için 0.87 olduğu belirlenmiştir (Crick, Casas ve Mosher, 1997).

Ölçeğin Türk çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için Ankara İli'ndeki iki bağımsız anaokulunda 11 öğretmen 228 çocuğu sosyal davranışları açısından değerlendirmiştir. Elde edilen veriler ile ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; ayrıca test-tekrar test güvenirlik katsayıları yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test uygulamaları arasında dört haftalık süre geçmesi beklenilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları fiziksel saldırganlık alt boyutu için 0.95, olumlu sosyal davranış alt boyutu için 0.89, ilişkisel saldırganlık alt boyutu için 0.90 ve depresif duygulanım alt boyutu için ise 0.51 bulunmuştur (Şen, 2009). Korelasyon katsayısının 0.70-0.99 arasında olması yüksek, 0.69-0.30 arasında olması orta düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu bağlamda fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve olumlu sosyal davranış katsayıları yüksek düzeyde, depresif duygulanım katsayısı ise orta düzeyde güvenilir bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik katsayıları fiziksel saldırganlık alt boyutu için 0.85, olumlu sosyal davranış alt boyutu için 0.81, ilişkisel saldırganlık alt boyutu için 0.73 ve depresif duygulanım alt boyutu için ise 0.56 olduğu görülmektedir (Şen, 2009). Hesaplanan bu değerler, hem test puanlarının kararlılığını hem de ölçülen özellikte iki uygulama arasında geçen zamanda çok bir değişme olmadığını ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Uygulamadan elde edilen veriler, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkartmak amacıyla analiz edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin Türk dil ve kültürüne uyarlanan versiyonunun fiziksel saldırganlık, olumlu sosyal davranış, ilişkisel saldırganlık ve depresif duygulanım olmak üzere dört faktörlü olduğu ortaya çıkmıştır. Birinci faktörde (fiziksel saldırganlık) yer alan sekiz maddenin faktördeki yük değerleri 0.97 ile 0.65 arasında değişirken bu değerler, ikinci faktörde (olumlu sosyal davranış) yer alan yedi madde için 0.80 ile 0.56, üçüncü faktörde (ilişkisel saldırganlık) yer alan altı madde için 0.82 ile 0.62 ve dördüncü faktörde (depresif duygulanım) yer alan üç madde için 0.86 ile 0.50 arasında değişiklik göstermektedir (Şen, 2009). Özgün ölçeğin geliştirilmesi sırasında "Aynı Cinsiyetten Akran Kabulü" ve "Karşı Cinsiyetten Akran Kabulü" boyutlarında tanımlanmış olan 24 ve 25 numaralı maddeler Türkçe geçerlik güvenirliğinin gerçekleştirildiği çalışmada olumlu sosyal davranış boyutunun altında yer almıştır. Özgün ölçekteki 13 numaralı madde, bu uyarlama çalışması analizleri sonucunda faktör yükü kriteri olarak alınan 0.30'dan düşük olması sebebiyle ölçek dışı bırakılmıştır. Böylece ölçekteki madde sayısı 24 olmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare değeri 637.76 ($p < 0.01$) olarak hesaplanmış, serbestlik derecesine (241) oranı 2.6 olarak bulunmuştur. Elde edilen değer, ölçme modelinin iyi derecede bir uyum iyiliği düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Şen, 2009; Şen ve Arı, 2011). Ölçekteki fiziksel ve ilişkisel saldırganlığa ait bazı maddeler şu şekildedir: Diğerlerine tekme atar ya da vurur; diğer çocukları iter ya da kakar (fiziksel saldırganlık); diğerlerine başka biriyle oynamamalarını ya da arkadaş olmamalarını söyler; bir akranına kızdığında onu oyun grubuna almaz (ilişkisel saldırganlık).

İşlem

Çalışmaya katılan iki bağımsız anaokulunda çalışan ve 60-72 aylık çocuklara eğitim veren altı okul öncesi öğretmeninden sınıflarındaki çocuklar için (toplam 121 çocuk) OÖSDÖ-ÖF'yi doldurmaları istenmiş ve formların sınıflarındaki her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulacağı ve ölçekte yer alan her bir davranış ifadesini ne sıklıkta sergilediğini değerlendireceği anlatılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin iki alt boyutu (fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık) kullanılmıştır. Çalışmada çocuklar arasında karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ortaya çıkarılması amaçlandığı için öğretmenlerin her alt boyutu doldurmalarına karşın olumlu sosyal davranış ve depresif duygulanım alt boyutu çalışma kapsamına alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Her çocuk için uygulanan OÖSDÖ-ÖF'nin alt boyutları ile Kişisel Bilgi Formu'na ait değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz edebilmek için öncelikle her iki forma ait veriler SPSS 11,5 paket programına (Leadtools, 2002) aktarılmıştır. Fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık

olmak üzere iki alt boyut için ham puanlar üstünden toplam puanlar alınmıştır. Her bir alt boyutun cinsiyete ve kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir farklılığının olup olmadığını bulmak üzere bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Her bir alt boyutun anne-baba öğrenim durumu, anne-baba çalışma durumu, aile yapısı, doğum sırası ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılığının olup olmadığını bulmak üzere ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Çalışmada tek yönlü varyans analizlerinde anlamlı fark çıkması durumunda post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe Testi (grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda) ve Dunnett C Testi (grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda) uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

Bulgular

Çocukların demografik bilgileri ile fiziksel ve ilişkisel saldırgan davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Fiziksel Saldırganlık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Fiziksel saldırganlığın cinsiyete, kardeşi olup olmamasına ve aile yapısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Fiziksel Saldırganlık Alt Boyutu Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	S	Sd	t	P
Cinsiyet						
Erkek	56	13.67	6.13	119	3.73	0.00*
Kız	65	10.33	2.90			
Kardeş						
Var	77	11.80	5.10	119	0.23	0.81
Yok	44	12.02	4.73			
Aile Yapısı						
Çekirdek aile	106	11.67	4.84	119	1.08	0.29
Diğer	15	13.33	5.60			

* p<0.05

Tablo 1 incelendiğinde, fiziksel saldırganlığın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t_{(0.05;119)}=3.73$, $p<0.05$). Erkeklerin fiziksel saldırganlık puanları ($\bar{X}=13.67$), kız çocuklara ($\bar{X}=10.33$) göre daha yüksektir.

Çocukların fiziksel saldırganlık puanlarında kardeşi olma durumuna ($t_{(0.05;119)}=0.23$, $p>0.05$) ve aile yapısına ($t_{(0.05;119)}=1.08$, $p>0.05$) göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre kardeşi olup olmamanın ve çekirdek aile içinde olup olmamanın fiziksel saldırganlık açısından bir farklılık göstermediğinden söz edilebilir.

Fiziksel saldırganlığın anne ve baba öğrenim durumu ile çalışma durumuna, doğum sırasına ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan betimsel istatistikler Tablo 2a'da ve Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 2b'de verilmiştir.

Tablo 2a.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Fiziksel Saldırganlık Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Değişken		Ö ğ r e t m e n n Sayısı	\overline{X}	S	
Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim mezunu	39	12.20	5.59	
	Ortaöğretim mezunu	49	10.79	3.32	
	Yükseköğretim mezunu	33	13.12	5.89	
Baba Öğrenim Durumu	İlköğretim mezunu	24	10.95	4.61	
	Ortaöğretim mezunu	52	12.25	4.97	
	Yükseköğretim mezunu	45	11.95	5.14	
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	81	11.53	4.67	
	Eğitim alanında çalışıyor	15	13.46	6.08	
	Sağlık alanında çalışıyor	8	12.62	6.13	
	Diğer alanlarda çalışıyor	17	11.82	4.73	
Baba Çalışma Durumu	Eğitim alanında çalışıyor	10	12.60	5.42	
	Sağlık alanında çalışıyor	4	12.00	6.16	
	Teknik alanında çalışıyor	12	11.16	5.62	
	Diğer alanlarda çalışıyor	95	11.89	4.84	
Doğum Sırası	İlk çocuk	83	11.60	4.77	
	Ortanca çocuk	7	10.14	4.05	
	Son çocuk	31	13.03	5.51	
Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri	6 Ay	1	20	11.35	4.18
	1 Yıl	1	25	11.32	4.83
	2 Yıl	1	23	9.78	3.83
	4 Yıl	1	15	11.33	5.51
	15 Yıl	1	18	15.88	5.91
	21 Yıl	1	20	12.35	3.93

Tablo 2b.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Fiziksel Saldırganlık Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Anne Öğrenim Durumu	Gruplararası	112.547	2	56.273	2.345	0.100	
	Gruplarıçi	2831.833	118	23.999			
	Toplam	2944.380	120				
Baba Öğrenim Durumu	Gruplararası	27.761	2	13.880	0.562	0.572	
	Gruplarıçi	2916.619	118	24.717			
	Toplam	2944.380	120				
Anne Çalışma Durumu	Gruplararası	52.128	3	17.376	0.703	0.552	
	Gruplarıçi	2892.252	117	24.720			
	Toplam	2944.380	120				
Baba Çalışma Durumu	Gruplararası	11.366	3	3.789	0.151	0.929	
	Gruplarıçi	2933.014	117	25.068			
	Toplam	2944.380	120				
Doğum Sırası	Gruplararası	68.676	2	34.338	1.409	0.248	
	Gruplarıçi	2875.704	118	24.370			
	Toplam	2944.380	120				
Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri	Gruplararası	412.816	5	82.563	3.751	0.003*	15 Yıl> 2 Yıl
	Gruplarıçi	2531.564	115	22.014			
	Toplam	2944.380	120				

* p<0.05

Tablo 2a ve 2b incelendiğinde, fiziksel saldırganlığın öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F_{(0.05;5,115)}=3.75$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi'nin sonuçlarına göre, 15 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenin ($\bar{X}=15.88$, $S=5.91$) çocuklarının fiziksel saldırganlık puanlarının 2 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenin ($\bar{X}=9.78$, $S=3.83$) çocuklarının fiziksel saldırganlık puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Farklılığın 15 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenden kaynaklandığı ve bu sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin çocukların fiziksel saldırganlık davranışları üzerinde bir farklılık yarattığı söylenebilir.

Fiziksel saldırganlığın anne öğrenim durumuna ($F_{(0.05;2,118)}=2.34$, $p>0.05$), baba öğrenim durumuna ($F_{(0.05;2,118)}=0.56$, $p>0.05$), anne çalışma durumuna ($F_{(0.05;3,117)}=0.70$, $p>0.05$), baba çalışma durumuna ($F_{(0.05;3,117)}=0.15$, $p>0.05$) ve doğum sırasına ($F_{(0.05;2,118)}=1.40$, $p>0.05$) göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu İlişkisel Saldırganlık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

İlişkisel saldırganlığın cinsiyete, kardeşi olup olmamasına ve aile yapısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu İlişkisel Saldırganlık Alt Boyutu Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Değişken		n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Cinsiyet	Erkek	56	10.50	4.98	119	0.37	0.70
	Kız	65	10.86	5.57			
Kardeş	Var	77	10.11	4.42	119	1.44	0.11
	Yok	44	11.70	6.47			
Aile Yapısı	Çekirdek aile	106	10.58	5.34	119	0.63	0.53
	Diğer	15	11.46	5.01			

* $p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların cinsiyetine ($t_{(0.05;119)} = 0.37$, $p > 0.05$), kardeşi olma durumuna ($t_{(0.05;119)} = 1.44$, $p > 0.05$) ve aile yapısına ($t_{(0.05;119)} = 0.63$, $p > 0.05$) göre ilişkisel saldırganlık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre cinsiyetin, kardeşi olup olmamanın ve çekirdek aile içinde yaşayıp yaşamamanın ilişkisel saldırganlık açısından bir farklılık göstermediği söylenebilir.

İlişkisel saldırganlığın anne ve baba öğrenim durumu ile çalışma durumuna, doğum sırasına ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan betimsel istatistikler Tablo 4a'da ve Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4b'de verilmiştir.

Tablo 4a.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu İlişkisel Saldırganlık Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Değişken	Öğretmen Sayısı	n	\bar{X}	S
Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim mezunu	39	10.00	4.44
	Ortaöğretim mezunu	49	10.26	5.19
	Yükseköğretim mezunu	33	12.15	6.14
Baba Öğrenim Durumu	İlköğretim mezunu	24	8.91	3.41
	Ortaöğretim mezunu	52	12.13	6.05
	Yükseköğretim mezunu	45	9.97	4.79
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	81	9.88	4.77
	Eğitim alanında çalışıyor	15	14.73	6.87
	Sağlık alanında çalışıyor	8	11.00	5.12
	Diğer alanlarda çalışıyor	17	10.82	4.95
Baba Çalışma Durumu	Eğitim alanında çalışıyor	10	12.00	4.94
	Sağlık alanında çalışıyor	4	10.75	5.50
	Teknik alanında çalışıyor	12	11.25	7.14
	Diğer alanlarda çalışıyor	95	10.48	5.11
Doğum Sırası	İlk çocuk	83	10.67	5.69
	Ortanca çocuk	7	9.28	5.96
	Son çocuk	31	11.06	3.95
Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri	6 Ay	1	20	9.75
	1 Yıl	1	25	10.24
	2 Yıl	1	23	7.47
	4 Yıl	1	15	8.53
	15 Yıl	1	18	19.44
	21 Yıl	1	20	9.65

Tablo 4b.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu İlişkisel Saldırganlık Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Anne Öğrenim Durumu	Gruplararası	97.893	2	48.946	1.772	0.175	
	Gruplariçi	3259.793	118	27.625			
	Toplam	3357.686	120				
Baba Öğrenim Durumu	Gruplararası	206.817	2	103.409	3.873	0.023*	Ortaöğretim mezunu-İlköğretim mezunu
	Gruplariçi	3150.869	118	26.702			
	Toplam	3357.686	120				
Anne Çalışma Durumu	Gruplararası	298.282	3	99.427	3.802	0.012*	Eğitim alanında çalışan-Çalışmayan
	Gruplariçi	3059.404	117	26.149			
	Toplam	3357.686	120				
Baba Çalışma Durumu	Gruplararası	24.960	3	8.320	0.292	0.831	
	Gruplariçi	3332.726	117	28.485			
	Toplam	3357.686	120				
Doğum Sırası	Gruplararası	18.170	2	9.085	0.321	0.726	
	Gruplariçi	3339.516	118	28.301			
	Toplam	3357.686	120				
Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri	Gruplararası	1730.909	5	346.182	24.472	0.000*	15 Yıl> 21Yıl
	Gruplariçi	1626.777	115	14.146			15 Yıl> 4 Yıl
	Toplam	3357.686	120				15 Yıl> 2 Yıl 15 Yıl> 1 Yıl 15 Yıl> 6 Ay

* p<0.05

Tablo 4a ve 4b incelendiğinde, ilişkisel saldırganlığın baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F_{(0.05,2,118)}=3.87$, $p<0.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi'nin sonuçlarına göre, ortaöğretim mezunu babaların ($\bar{X}=12.13$, $S=6.05$) çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanlarının ilköğretim mezunu babaların ($\bar{X}=8.91$, $S=3.41$) çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın ortaöğretim mezunu babalardan kaynaklandığı ve baba öğrenim düzeyinin çocukların ilişkisel saldırganlık açısından bir farklılık gösterdiği öne sürülebilir.

İlişkisel saldırganlığın baba öğrenim durumunun yanı sıra anne çalışma durumuna göre de anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F_{(0.05,3,117)}=3.80$, $p<0.05$). Anne çalışma durumları arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi'nin sonuçlarına göre, eğitim alanında çalışan annelerin ($\bar{X}=14.73$, $S=6.87$) çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanlarının çalışmayan annelerin ($\bar{X}=9.88$, $S=4.77$) çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın eğitim alanında çalışan annelerden kaynaklandığı söylenebilir.

İlişkisel saldırganlık ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre de anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(0.05,5,115)}=24.47$, $p<0.05$). Mesleki deneyimler arasındaki farkların hangi

gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C Testi'nin sonuçlarına göre, 15 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenin ($\bar{X}=19.44$, $S=4.63$) çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanlarının 1 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenin ($\bar{X}=10.24$, $S=4.25$), 6 aylık mesleki deneyime sahip öğretmenin ($\bar{X}=9.75$, $S=4.20$), 21 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenin ($\bar{X}=9.65$, $S=3.13$), 4 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenin ($\bar{X}=8.53$, $S=2.97$) ve 2 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenin ($\bar{X}=7.47$, $S=2.87$) çocuklarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Farklılığın 15 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenden kaynaklandığı belirlenmiştir ve bu sonuca göre öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artmasının, çocukların ilişkisel saldırganlığı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bu sonuçlara göre baba öğrenim durumunun, anne çalışma durumunun ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ilişkisel saldırganlık açısından bir farklılık gösterdiği söylenebilir.

İlişkisel saldırganlığın anne öğrenim durumuna ($F_{(0.05,2,118)}=1.77$, $p>0.05$), baba çalışma durumuna ($F_{(0.05,3,117)}=0.29$, $p>0.05$) ve doğum sıralarına ($F_{(0.05,2,118)}=0.32$, $p>0.05$) göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Tartışma

Bu çalışma ile okul öncesi dönemdeki çocuklara ait bazı demografik bilgilerin (cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu ve anne-baba çalışma durumu) ve öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin, bu çocukların sergiledikleri saldırgan davranışlar üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

Bu araştırmanın cinsiyete ilişkin sonuçları, alanyazında yer alan okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan saldırganlık çalışmalarının cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularını destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalarda erkeklerin fiziksel saldırganlığı kızlara göre daha çok kullandığı ortaya çıkmıştır (Branscum, 2001; Craig ve Pepler, 1995; Gropper ve Froschl, 2000; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011; Marshall, 2007; Monks, Ortega Ruiz ve Torrado Val, 2002; Monks, Smith ve Swettenham, 2005; Ostrov ve Keating, 2004; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Özkan ve Çifci, 2010; Perren, 2000; Şen, 2009; Wonderlich, 2007). Erkek çocukların kaba kuvvete başvuran ve kas gücünü göstererek amacına ulaşmayı hedefleyen çizgilere sahip oldukları (Şen, 2009); öğretmenler ve çocuklarla yapılan değerlendirmeler sonucunda ise erkeklerin, kızlara göre daha fazla saldırgan davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir (Monks, Palermi, Ortega ve Costabile, 2011; Salmivalli ve Peets, 2009). Öğretmenleri tarafından baskın olarak algılanan çocukların genellikle fiziksel ve ilişkisel saldırgan davranışları daha fazla sergilediği ortaya çıkmıştır (Ostrov ve Keating, 2004). Bunun nedeni olarak ise erkeklerin fiziksel güçlerinin daha fazla olduğu ve bunu etkin bir şekilde kullandıkları gösterilmiştir (Björkqvist, Österman ve Kaukiainen, 2000). Cinsiyete göre fiziksel gücün değişebildiği, buna bağlı olarak fiziksel saldırganlığın erkekler tarafından daha fazla gösterildiği şeklinde yorumlanabilmektedir. Diğer çalışmalarda erkeklerin fiziksel; kızların ise ilişkisel saldırganlık davranışlarını daha çok göstermeleri (Ostrov ve Keating, 2004) ile erkeklerin saldırgan davranışları genel olarak daha fazla sergilemeleri (Monks, Palermi, Ortega ve Costabile, 2011) bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. İlişkisel saldırganlık davranışlarının doğası gereği dolaylı olarak sergilenmesi ve fiziksel olarak görünürde bir zarara yol açmaması, bu tür davranışların fark edilmesi için çok daha fazla dikkat gerektirmektedir. Fiziksel saldırganlık daha kolay gözlemlenebilirken ilişkisel saldırganlık daha dikkatli bir gözlemlerle fark edilmekte ve ayrıca öğretmenler fiziksel saldırganlığa daha çok odaklanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin OÖSDÖ-ÖF'de ilişkisel saldırganlığa ilişkin maddeleri doldururken, bunların saldırgan davranışlar olmadığını varsayarak ilişkisel saldırganlık davranışlarını daha masum gördükleri ve saldırganlığı yalnızca fiziksel saldırganlık davranışlarıyla eşleştirdikleri düşünülmektedir.

Kardeşi olma durumuna ilişkin sonuçların alanyazında saldırganlığı irdeleyen çalışmalarla tutarlılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmada kardeşi olma durumu her iki saldırganlık türünde anlamlı bir farklılığa yol açmazken, Eslea ve Smith (2000) tarafından yapılan araştırmada

çok sayıda kardeşi olmanın zorbalık yapma sıklığını arttırdığı dile getirilmiştir. Tremblay, Nagin, Séguin, Zoccolillo, Zelazo, Boivin, Pélusse ve Japel (2004) de benzer şekilde bir çocuğun kendinden küçük kardeşi olmasının fiziksel saldırganlık sergilemesinde etkili olabileceğini çalışmasında belirtmiştir. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) ise tek çocuk olanların kardeşi olanlardan daha fazla saldırgan davranışlar gösterdiğini saptamıştır. Bu durum tek çocuk sahibi ailelerin başka çocuğu olmamasından kaynaklı olarak çocuk merkezli bir yaşam sürdürmesi, tüm dikkat ve ilgilerini bu çocuğa vermeleri, çocuğun her istediğinin anında yerine getirilmesinin çocukta istekleri ve dürtülerini engelleyememe ve özdüzenleme becerilerinin yetersiz olmasından kaynaklı olabileceğini akla getirmektedir. İstekleri yapılamayan çocuğun ise bu beklenmedik duruma tepkisi fiziksel saldırgan davranışlarla olabilmektedir. Ancak Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) çalışmasının kardeş sayısının saldırgan davranışlarla bir ilişkisinin olmadığını tespit eden sonuçları, bu çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu durum, farklı kültüre sahip toplumlarda kardeş sayısının saldırgan davranışların sergilenip sergilenmemesinde bir etken olabileceğini düşündürmektedir. Dizman'ın (2003) araştırmasına göre, çocukların doğum sıralarının saldırgan davranışlar gösterme düzeyinde etkili olduğu ve ortanca çocukların diğer kardeşlerine göre daha fazla saldırgan davranışlar sergilediği vurgulanmıştır. Dizman'ın yapmış olduğu çalışma, bu çalışma ve alanyazında yer alan diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu konunun sonraki daha geniş örneklemli çalışmalarda açıklığa kavuşturulabileceği düşünülmektedir.

Fiziksel ve ilişkisel saldırgan davranışların aile yapısına göre anlamlı bir farklılık göstermediğinin ortaya çıkarıldığı bu çalışma, Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) çalışmasının ilgili bulgusuyla paralellik göstermiştir. Bu sonuç diğer çalışmayla benzerlik göstermesine rağmen bir yargıya varılabilmesi için daha geniş ve eşit dağılıma sahip bir çalışma grubuna ihtiyaç vardır.

Anne ve babanın öğrenim durumuna ilişkin sonuçlar ile alanda yapılmış ilgili çalışmalar paralellik göstermektedir. Bu çalışmada ilköğretim mezunu babalara göre ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının daha çok ilişkisel saldırganlık davranışları gösterdiği bulunmuşken; Nagin ve Tremblay (2001) ile Dizman (2003) tarafından yapılan çalışmalarda anaokulunda yüksek düzeyde fiziksel saldırganlık gösteren erkek çocuklar arasında düşük öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının olduğu ve ilerleyen yıllarda bu çocukların aynı düzeyde saldırgan davranışlar göstermeyi sürdürdükleri ortaya çıkmıştır. Sim ve Ong (2005) ile Dizman (2003)'ın başka bir bulgusunda ise babaların evde olumsuz rol model ve öğrenim düzeylerinin düşük olması çocukların bu davranışlarını arttırıcı bir neden olarak görülmektedir. Perren, Stadelmann ve von Klitzing (2009) tarafından yapılan bir çalışmada düşük eğitilmiş ebeveynleri olan çocukların zorbalığa uğrama risklerinin daha fazla olduğu ayrıca belirtilmiştir. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu'nun (2010) çalışmasında baba öğrenim durumu saldırgan davranışlar üzerinde anlamlı bir farklılık taşımamakla birlikte öğrenim düzeyinin artmasıyla bu davranış sorununun azaldığı bulunmuştur. Bunun sebebini, babaların yüksek öğrenim sırasında aldıkları öğrenimin çocuklarının davranış sorunlarını çözmede etkili olmasına bağlamışlardır. Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) çalışmasında ise babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarının sorun davranışlarının da arttığı saptanmıştır. Bu sonucun babaların öğrenim düzeyleriyle doğru orantılı olarak çocuklarından beklentilerinin de fazlalaşmasından; bununla birlikte çocuklarına ayırdıkları zamanın azalmasından kaynaklandığı; düşük öğrenim düzeyine sahip babaların ise geleneksel çocuk yetiştirme biçimlerinin sorun davranışlara neden olduğu öne sürülmüştür. Karaca, Gündüz ve Aral'ın (2011) çalışmasında da yüksek öğrenim düzeyindeki hem annenin hem de babanın çocuklarının diğerlerine göre daha fazla ilişkisel saldırganlık gösterdiği belirlenmiştir. Bu çalışmaların ortak paydası; ebeveynlerden en az birinin düşük öğrenim düzeyine sahip olması, çocukların farklı türde saldırgan davranışları sergilemesinin nedeni olarak sayılmaktadır. Ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuklarını yetiştirme tutum ve davranışlarında bir farklılık olabileceği, çocukları için uyguladıkları disiplin yöntemleri arasında fiziksel ceza yer almamasına rağmen çocuklarını ilişkisel olarak yıpratılabildikleri düşünülmektedir. Bunun devamında çocuklar evde ebeveynlerinin gözlemledikleri problem çözme yöntemlerini okulda deneme yoluna gidebilmekte, ilişkisel saldırganlığı daha fazla kullanabilmektedir.

Bu araştırmada anneleri çalışmayanlara göre anneleri eğitim alanında çalışan çocukların ilişkisel saldırganlığı daha fazla gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte olan Şen'in (2009) çalışmasında da annesi çalışan çocukların, annesi çalışmayan çocuklara göre daha fazla ilişkisel saldırganlık davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Oysa Özbey ve Alisinoğlu'nun (2009) çalışmasında annelerin çalışma durumlarının bu davranışları etkilemediği bulunmuştur. Çalışan anneler, çalışma hayatlarında ilişkisel saldırganlık davranışlarıyla sık karşılaştıkları için çocuklarına bu stresi daha fazla yansıtabilmektedirler. Çocukların yaşadıklarından çabuk etkilendikleri ve ebeveynlerinin davranışlarını model aldıkları düşünülürse bu sonucun kaynağı anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada öğretmenin mesleki deneyiminin hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlık türü için olumsuz yönde anlamlı bir farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Sadık'ın (2004) çalışmasında okul öncesi sınıflarda problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin izledikleri yöntemlerin öğretmenin deneyimine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaya göre rehberlik sağlama, açıklama yapma ve görmezden gelme yöntemleri deneyimi daha fazla olan öğretmenler tarafından; sözel uyarı ve cezalandırma yöntemleri ise deneyim süresi daha az olan öğretmenler tarafından daha sık uygulanmıştır. Deneyim süresi daha az olan öğretmenlerin problem davranışı görmezden gelme eğilimlerinin daha düşük olması, daha otoriter olma ya da istenmeyen davranışa karşı duyarlı olmalarından kaynaklanabilmektedir. Dolayısıyla, deneyimi daha az olan öğretmenler mesleki anlamda yetkin olmak için kendilerini kanıtlama ihtiyacı duymaları nedeniyle bu şekilde davranmaktadırlar. Dinçer ve Akgün'ün (2010) çalışmasında öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin sınıf yönetimi becerileriyle doğru orantılı olduğu saptanmıştır. Denizel Güven ve Cevher'in (2005) çalışmasında da anlamlı bir farklılık bulunamamakla birlikte öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürenin artmasıyla sınıf yönetimi becerilerinin de geliştiği bulunmuştur. Ayrıca Yeşilyurt ve Çankaya'nın (2008) çalışmasında 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerin, genel olarak daha az deneyime sahip olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi açısından niteliklerinin daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin meslekte aktif olarak çalıştıkları süre arttıkça sınıf yönetimi konusundaki becerilerinin de çoğaldığı, daha fazla deneyim kazandıkları düşünülmektedir. Bunun yanı sıra mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenler ise güncel bilgilerle donatılarak mezun oldukları için sınıf yönetiminde daha becerikli olabilmektedirler. Oysa öğretmenlerin yeni mezun olmanın verdiği deneyimsizlik ya da belli bir hizmet süresinden sonra yaşadıkları tükenmişlik duygusu çocukları olumsuz etkileyebilmektedir. Bu çalışmada söz edilen 15 yıllık deneyime sahip öğretmenin tükenmişlik yaşadığı için sınıfında saldırgan davranışların daha kolay ve fazla açığa çıkmasının nedeni, mesleki olgunluğa henüz erişememesi, çocuklara uygun tutum ve davranışları göstermede yetersiz olmasından kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra 21 yıllık deneyime sahip öğretmenin sınıfındaki çocuklarda fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının daha az görülmesinin nedeni ise, öğretmenlerin belli bir mesleki deneyime ulaşmasının onlarda mesleki anlamda olgunlaşmaya, küçük çocukları eğitmeye yönelik daha rahat, esnek ve hoşgörülü tutumlar sergilemesi olabilir.

Okul öncesi dönem temel davranışların kazanıldığı yıllar olmakla birlikte çocukların saldırgan davranışlarının önlenemediği kritik dönemlerdendir. Bu nedenle yaşamın bu dönemi, önleyici program paketlerinin uygulanması için en uygun zamandır (Tremblay, Nagin, Séguin, Zoccolillo, Zelazo, Boivin, Pélusse ve Japel, 2004). Okul öncesi dönem çocukları arasında yaşanan saldırgan davranışları en aza indirmek amacıyla çocukların cinsiyeti, anne-babalarının öğrenim ve çalışma durumu, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve içinde bulunulan kültür göz önüne alınarak önleyici program paketlerinin oluşturulması ve uygulanması önerilmektedir. Bununla birlikte çocukların ailelerine bakmadan doğru bir yargıya varılamamaktadır (Field, 2007). Çocukların içinde bulundukları ailelerin yapısı, okulda da onların nasıl davranacağını belirlemektedir. Örneğin parçalanmış ailelerin çocuklarının saldırganlık düzeyleri, anne-babası ile yaşayan çocuklarından daha yüksektir (Dizman, 2003). Aile yapısının saldırgan davranışlar üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı hakkında daha net bir yargıya varabilmek amacıyla diğer değişkenler kontrol altında tutularak her bir boyutun eş sayıda olduğu bir çalışma grubuyla çalışma yinelenmelidir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlık üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açması nedeniyle öğretmenlere saldırgan davranışların sağaltımında nasıl daha etkili olabileceklerine yönelik eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Adams, J. L. (2008). "Preschool Aggression Within The Social Context: A Study of Families, Teachers, and The Classroom Environment". Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, Florida, USA.
- Akgün, E., Yarar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Alink, L. R. A., Mesman, J., van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., Bakermans-Kranenburg, M. J. & van Ijzendoorn, M. H. (2006). The Early Childhood Aggression Curve: Development of Physical Aggression in 10- to 50- month-old Children. *Child Development*, 77(4), 954-966.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Angulo, J. C., Neto, C. & Ortega, R. (2001). Bullying in School Playgrounds in The Lisbon Area. In C. Blaya and E. Debarieux (Coord.) *International Conference on Violence in School and Public Policies UNESCO*, Paris.
- Bay-Hinitz, A. K. (2001). Prescribing Games to Reduce Aggression in Children. In C. Schaefer & S. E. Reid (Ed.), *Game Play Therapeutic Use of Childhood Games* (2nd ed., pp. 366-383). New York, NY: John Wiley and Sons, Inc.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (2000). Social Intelligence-Empathy= Aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5(2), 191-200.
- Bonica, C., Arnold, D. H., Zeljo, A. & Yershova, K. (2003). Relational Aggression, Relational Victimization, and Language Development in Preschoolers. *Social Development*, 12(4), 551-562.
- Branscum, E. E. (2001). "Understanding The Cycle of Violence: An Examination of Bully and Victim Social Roles in Early Childhood". Unpublished doctoral dissertation, Florida International University, Florida, USA.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coie, J. D., Cillessen, A. H. N., Dodge, K. A., Hubbard, J. A., Schwartz, D., Lemerise, E. A. & Bateman, H. (1999). It Takes Two to Fight: A Test of Relational Factors and A Method for Assessing Aggressive Dyads. *Developmental Psychology*, 35(5), 1179-1188.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1995). Peer Processes in Bullying and Victimization: An Observational Study. *Exceptionality Education Canada*, 5(3-4), 81-95.
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Mosher, M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588.
- Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.
- Dinçer, Ç. ve Akgün, E. (16-18 Eylül, 2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimini Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş bildiri, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Dizman, H. (2003). "Anne-babası ile Yaşayan ve Anne Yoksunu Olan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doménech-Llaberia, E., Jané, M. C., Corbella, T., Ballespí, S., Mitjavila, M. & Canals, J. (2008).

- Teacher Reports of Peer Aggression in Preschool: Its Relationship to DSM-IV Externalizing Symptoms. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 433-442.
- Eslea, M. & Smith, P. K. (2000). Pupil and Parent Attitudes Towards Bullying in Primary Schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 207-219.
- Field, E. M. (2007). *Bully Blocking Six Secrets to Help Children Deal With Teasing and Bullying* (revised edition). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gropper, N. & Froschl, M. (2000). The Role of Gender in Young Children's Teasing and Bullying Behavior. *Equity and Excellence in Education*, 33(1), 48-56.
- Joussement, M., Vitaro, F., Barker, E. D., Côté, S., Nagin, D. S., Zoccolillo, M. & Tremblay, R. E. (2008). Controlling Parenting and Physical Aggression during Elementary School. *Child Development*, 79(2), 411-425.
- Kail, R. V. (2010). *Children and Their Development* (5th ed.). New Jersey, NJ: Pearson Education, Inc.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Leadtools. (2002). SPSS for Windows (Standart Version 11.5.0) [Computer Software]. Charlotte, NC: Lead Technologies. Inc.
- Marshall, S. J. (2007). "Peer Interactions among Italian Preschool-age Children: Relational and Physical Aggression, Victimization, and Sociometric Status". Unpublished master dissertation, Brigham Young University, Utah, USA.
- McGinnis, E. & Goldstein, A. P. (2003). *Skillstreaming in Early Childhood: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills* (revised ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Monks, C. P., Ortega Ruiz, R. & Torrado Val, E. (2002). Unjustified Aggression in Preschool. *Aggressive Behavior*, 28(6), 458-476.
- Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R. & Costabile, A. (2011). A Cross-national Comparison of Aggressors, Victims and Defenders in Preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 133-144.
- Monks, C. P., Smith, P. K. & Swettenham, J. (2003). Aggressors, Victims, and Defenders in Preschool: Peer, Self, and Teacher Reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 453-469.
- Monks, C. P., Smith, P. K. & Swettenham, J. (2005). Psychological Correlates of Peer Victimization in Preschool: Social Cognitive Skills, Executive Function and Attachment Profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571-588.
- Nagin, D. S. & Tremblay, R. E. (2001). Parental and Early Childhood Predictors of Persistent Physical Aggression in Boys from Kindergarten to High School. *Arch Gen Psychiatry*, 58(4), 389-394.
- Ostrov, J. M. & Keating C. F. (2004). Gender Differences in Preschool Aggression during Free Play and Structured Interactions: An Observational Study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özkan, Y. ve Çıfci, E. G. (2010). Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Akran Zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 28 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Perren, S. (2000). "Kindergarten children involved in bullying: social behaviour, peer relationships, and social status". Unpublished doctoral dissertation, University of Bern, Bern, Switzerland. [Online]: Retrieved on 26-November-2008, at URL http://www.stub.unibe.ch/download/eldiss/00perren_s.pdf.
- Perren, S., Stadelmann, S. & von Klitzing, K. (2009). Child and Family Characteristics as Risk Factors

for Peer Victimization in Kindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(1), 13-32.

- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki İlköğretim Öğrencileri Arasında Akran Zorbalığının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Sadık, F. (2004). Okul Öncesi Sınıflarda Gözlenen Problem Davranışlar ve Bu Davranışlarla Baş Etmede Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 88-97.
- Salmivalli, C. & Peets, K. (2009). Bullies, Victims, and Bully-victim Relationships in Middle Childhood and Early Adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Ed.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 322-340). New York, NY: The Guilford Press.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (2003). Understanding Bullying. In S. Sharp & P. K. Smith (Ed.), *Tackling Bullying in Your School a Practical Handbook for Teachers* (pp. 1-5). London: Routledge.
- Sim, T. N. & Ong, L. P. (2005). Parent Physical Punishment and Child Aggression in a Singapore Chinese Preschool Sample. *Journal of Marriage and Family*, 67, 85-99.
- Şen, M. (2009). "3-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, M. ve Arı, M. (2011). Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1-28.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérouse, D. & Japel, C. (2004). Physical Aggression during Early Childhood: Trajectories and Predictors. *Pediatrics*, 114(1), e43-e50.
- Uysal, H. (2011). "Okul Öncesi Dönemde Görülen Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Warner, R. (2008). *Applied Statistics from Bivariate through Multivariate Techniques*. Los Angeles: Sage Publications.
- Webster-Stratton C. (2010). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Sage Publications.
- Wonderlich, S. J. (2007). "Predictors of bullying behaviors: a follow-up study on early childhood play behaviors of preschoolers". Unpublished master dissertation, Southern Illinois University, Illinois, USA.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.